DOCUMENT RESUME

ED 370 673 PS 022 090

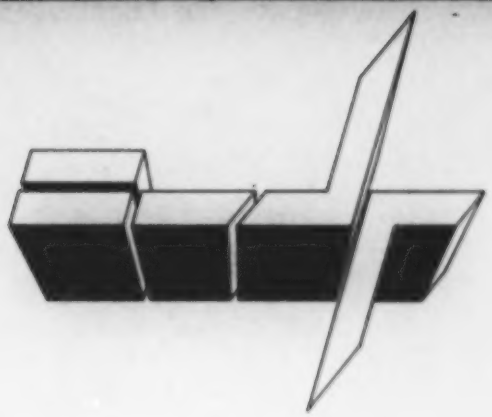
AUTHOR Cornali-Engel, Irene; Perret, Jean-Francois
TITLE Objectifs de l'ecole enfantine: une consultation et ses resultats (Objectives of Infant Care: An Inquiry and Its Results).
INSTITUTION French Inst. for Research and Educational Documentation, Neuchatel (Switzerland).
PUB DATE Jul 93
NOTE 45p.; A product of the French Swiss Commission to Redefine the Objectives of Preschool Education.
AVAILABLE FROM Institut Romand de Recherches, et de Documentation Pedagogiques, Case postale 54, CH-2007, Neuchatel 7, Switzerland (6 francs).
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) -- Tests/Evaluation Instruments (160)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS Educational Development; Educational Needs; *Educational Objectives; *Educational Policy; Foreign Countries; National Surveys; *Policy Formation; *Preschool Education; Questionnaires; *Teacher Attitudes
IDENTIFIERS *Switzerland

ABSTRACT

Redefining the objectives of preschool education for French-speaking Switzerland is an undertaking involving coordination among the nation's cantons (districts) and requiring the greatest care. The challenge is to formulate aims--and more generally to propose a coherent image--for preschool education beyond the sensibilities and the traditions of individual cantons. The new preschool objectives adopted in 1992 resulted from a multi-phase endeavor, including a pilot study conducted by the department of public instruction and by teacher representatives; a large-scale survey of teachers and experts in the field; and, finally, the study and modification of the initial set of objectives. The first part of this document presents the debates and decisions making up this last step, including survey findings regarding the language and scope of the objectives, gaps to be filled, particular objectives, and the extent to which survey respondents understood the intent of the objectives. The original objectives for preschool education are presented, along with the revised set of objectives as they were adopted by the Commission charged with redefining the preschool education objectives. The second part presents more detailed survey results, organized by canton. The opinions of approximately 800 persons directly concerned with preschool education are represented individually or in groups. The results obtained indicate that the set of objectives had an overall positive reception. In several instances, differences in attitudes about the precise aims corresponded to the expectations and the traditions of particular cantons. (AC)

ED 370 673



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

OBJECTIFS DE L'ECOLE ENFANTINE
UNE CONSULTATION ET SES RESULTATS

Rédacteurs:
Irène CORNALI-ENGEL
Jean-François PERRET

Commission romande chargée de la redéfinition des objectifs de l'enseignement préscolaire

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Irene Cornali-Engel
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

RECHERCHES
93.107 - Juillet 1993

PS 022090

BEST COPY AVAILABLE

OBJECTIFS DE L'ECOLE ENFANTINE
UNE CONSULTATION ET SES RESULTATS

Rédacteurs:
Irène CORNALI-ENGEL
Jean-François PERRET

Commission romande chargée
de la redéfinition des objectifs
de l'enseignement préscolaire

BEST COPY AVAILABLE

INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES
Faubourg de l'Hôpital 43 CH 2007 Neuchâtel Tél. (038) 24 41 91 Fax (038) 259 947

CORNALI-ENGEL, Irène, PERRET, Jean-François. - Objectifs de l'école enfantine : une consultation et ses résultats / Irène Cornali-Engel, Jean-François Perret. - Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1993. - II, 36 p. ; 30 cm. - (Recherches ; 93.107)

Objectif pédagogique
Education préscolaire
Suisse romande
Questionnaire
Programme d'études
Socialisation
Activité langagière
Education musicale
Education artistique
Environnement
Activités mathématiques
Expression corporelle
Activités créatrices
Education physique
Rythmique

La reproduction, totale ou partielle, des publications de l'IRDP est en principe autorisée à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

OBJECTIFS DE L'ECOLE ENFANTINE
UNE CONSULTATION ET SES RESULTATS

Irène CORNALI-ENGEL
Jean-François PERRET

Résumé

Entreprendre, à niveau romand, une redéfinition des objectifs de l'école enfantine est une opération de coordination intercantonale qui mérite le plus grand soin. L'enjeu est de trouver une formulation des visées de l'école enfantine, et plus largement d'en proposer une image cohérente, par delà les sensibilités et les traditions cantonales.

Les nouveaux objectifs de la préscolarité, adoptés par la CDIP/SR+TI en 1992, sont le résultat d'une vaste entreprise d'élaboration qui s'est déroulée en plusieurs temps; celui de l'élaboration d'un avant-projet préparé par des représentants des Départements de l'instruction publique et par des représentants des enseignants, puis celui d'une large consultation auprès des enseignants concernés et auprès de quelques personnes connaissant bien le domaine, enfin celui du dépouillement et de l'ajustement du projet initial.

Dans sa première partie, le présent document rend compte des débats et des décisions de la dernière des étapes mentionnées ci-dessus.

Dans sa deuxième partie, le lecteur trouvera les résultats de la consultation par questionnaire, organisée dans les cantons romands tout début 1991.
Quelque 800 personnes directement concernées par la préscolarité se sont ainsi prononcées individuellement ou en groupes sur un projet de document élaboré par la Commission romande chargée de la redéfinition des objectifs de l'enseignement préscolaire.
Les résultats obtenus montrent un accueil plutôt positif du document. Mais à plusieurs reprises, il apparaît des différences d'appréciation quant aux visées exactes de l'Ecole enfantine, différences correspondant à des attentes et traditions notamment cantonales distinctes.

ZIELSETZUNGEN DER KLEINKINDERSCHULE
ERGEBNISSE EINER UMFRAGE

Irène CORNALI-ENGEL
Jean-François PERRET

Zusammenfassung

Eine Neubestimmung der Zielsetzungen der Kleinkinderschule in der Westschweiz ist ein Anliegen der interkantonalen Koordinierung, das grösste Sorgfalt erfordert. Es geht darum, eine Formulierung der Ziele der Kleinkinderschule zu finden und über die kantonalen Eigenheiten und Traditionen hinaus ein sinnvolles Ganzes zu schaffen.

Die neuen Zielsetzungen der Vorschulstufe, die 1992 von der Konferenz der Erziehungsdirektoren der Westschweiz und des Tessins festgeschrieben wurden, sind das Ergebnis eines umfassenden Ausarbeitungsprozesses, der sich über mehrere Phasen erstreckte: Zunächst wurde ein durch Vertreter der Erziehungsdepartemente und der Lehrerschaft vorbereitetes Vorprojekt erarbeitet, dann wurden die betroffenen Lehrkräfte und einige eminente Kenner des Sachgebietes konsultiert, und schliesslich wurde das ursprüngliche Projekt überprüft und bereinigt.

Im ersten Teil berichtet das vorliegende Dokument über die Verhandlungen der letzten der oben erwähnten Etappen.

Im zweiten Teil findet der Leser die Ergebnisse der Umfrage über die Ziele der Kleinkinderschule, die zu Beginn des Jahres 1991 in den Westschweizer Kantonen durchgeführt wurde.
Etwa 800 durch den Vorschulunterricht direkt betroffene Personen haben sich einzeln oder in Gruppen zu einem von der westschweizerischen Kommission ausgearbeiteten Textentwurf geäussert, die den Auftrag hatte, die Zielsetzungen des Vorschulunterrichts neu zu definieren.
Die erzielten Resultate lassen auf eine vorwiegend positive Aufnahme des Dokuments schliessen. In einigen Fällen zeigen sich jedoch unterschiedliche Auffassungen über die Ziele der Kleinkinderschule; diese Unterschiede lassen sich aus den spezifischen, insbesondere kantonalen Erwartungen und Traditionen erklären.

Sommaire

page

LA CONSULTATION

Composition de la commission 1

Préambule 2

Options retenues 3

Nouvelle version commentée 7

Conclusion 20

SES RÉSULTATS

Introduction 21

Présentation des résultats 23

ANNEXE

Le questionnaire 33

—

LA CONSULTATION

Texte adopté par la commission lors
de sa séance du **25 novembre 1991**

Remerciements

La commission remercie vivement toutes les personnes et toutes les instances qui, par leurs critiques et leurs propositions, ont manifesté de l'intérêt pour la démarche qu'elle menait. Elle souhaite que leurs contributions, importantes en nombre et en qualité, aient trouvé, dans la nouvelle version du document redéfinissant les objectifs de l'éducation préscolaire, l'écho qui leur était dû.

COMPOSITION DE LA COMMISSION

La Commission, mandatée en mai 1989 par la CDIP/SR+TI pour la réalisation de ce travail, réunit :

- Madame M.-J. ALLEGRI, Vaud,
- Madame M.-C. ANDRES, Genève,
- Madame C. BELLENOT, Jura, jusqu'à l'été 91
- Madame M.-J. DELASOIE, Jura,
- Madame A. GAUYE, Valais,
- Madame A. MOECKLI, Berne,
- Madame A. MORISOD, Genève,
- Madame P. NEUENSCHWANDER, Neuchâtel,
- Monsieur M. PRALONG, Valais,
- Madame M. PRETOT, Neuchâtel,
- Monsieur R. ROSSET, Vaud,
- Madame F. SAVARY-DELABAYS, Fribourg
- Madame G. VISENTIN, Fribourg,

délégué(e)s par les départements de l'Instruction publique et par les associations professionnelles d'enseignants.

Madame Irène CORNALI-ENGEL, de l'IRDP, en fait également partie.

PRÉAMBULE

"Entreprendre sur le plan romand une redéfiniton des objectifs de l'école enfantine est une opération de coordination intercantonale qui mérite le plus grand soin. L'enjeu est de trouver une formulation des visées de l'école enfantine, et plus largement d'en proposer une image par delà les sensibilités et traditions cantonales spécifiques en matière de pré-scolarité.

C'est pour assurer le succès de l'entreprise que la réalisation du document attendu a été prévue en plusieurs phases que l'on peut résumer ainsi :

- rédaction d'un premier projet
- réalisation d'une large consultation
- remise du projet sur le métier.

Le premier projet est paru à l'automne 90 et a été diffusé à l'ensemble des intéressés."

(Extrait de **"Objectifs de l'école enfantine - Résultats d'une consultation"**. Commission romande chargée de la redéfinition des objectifs de l'enseignement préscolaire. Perret, Jean-François. Juin 1991)

La consultation s'est déroulée durant l'hiver 1990-1991. Ont ainsi été recueillis :

. les avis d'experts du domaine,
. les avis de plus de 800 personnes, dont les deux tiers ont l'expérience de l'enseignement dans le niveau concerné.

Les uns et les autres ont été soigneusement analysés et les résultats de ce travail ont été présentés dans deux documents:

. Consultation d'experts - Dépouillement des avis reçus,

. Objectifs de l'école enfantine - Résultats d'une consultation.

La commission en a débattu lors de deux séances.

Elle a finalement décidé des ajustements explicités ci-dessous, sur la base de propositions préparées par un petit groupe de travail chargé de reprendre le texte initial et de lui présenter des modifications tenant compte des avis exprimés d'une part, des options et décisions affirmées voire réaffirmées par la commission d'autre part.

La nouvelle version du texte résultant de cette activité est présentée en deux parties:

- dans une première sont commentées des propositions ou des demandes portant sur des options de portée générale;

- dans la seconde figurent, en regard, la version initiale et la nouvelle version, les modifications apportées faisant l'objet de remarques en fin de page.

Ces commentaires constituent une forme de réponse aux remarques et suggestions enregistrées lors de la consultation et un grand nombre de répondants y retrouveront les préoccupations dont ils ont fait part. Ils sont cependant le fruit de sélections et de regroupements opérés sur l'ensemble et n'apportent pas forcément réponse, nommément, à chacune d'elles.

I. OPTIONS RETENUES

Langage

12% des répondants au questionnaire ont trouvé que certaines expressions étaient difficiles à comprendre. Certaines lourdeurs ou imprécisions, parfois citées en commentaires, ont été corrigées. La notion d'interdisciplinarité, souvent mal comprise, a été précisée au chapitre des principes didactiques.

La lecture du document étant cependant aisée pour 92% des répondants, ces modifications ponctuelles ont été considérées comme suffisantes.

Plan-cadre

Pour le niveau de précision des buts de l'école enfantine, 64% des répondants au questionnaire trouvent que le document en dit trop ou convient bien. Les autres regrettent souvent que cette redéfinition soit formulée en termes trop généraux, et que manquent des contenus précis, permettant de déterminer quels sont les savoirs et savoir-faire (ce sont essentiellement ces deux domaines qui sont concernés) à acquérir durant la préscolarité. Cette demande, plus souvent formulée dans certains cantons que dans d'autres, semble étroitement liée aux attentes d'une préparation des enfants à l'enseignement ultérieur et tend vers la définition de seuils d'exigence pour l'issue de l'enseignement préscolaire.

La redéfinition des objectifs n'avait pas à occuper ce terrain-là. C'est en effet un plan cadre qui a été demandé par l'ensemble des partenaires consultés lors des travaux préparatoires à cette opération, menés en 1988. C'est à un plan cadre qu'il est fait mention dans le mandat attribué par la CDIP/SR+TI, le 29 mai 1989, à la commission chargée de conduire la redéfinition.

Outre ces considérations formelles, les arguments militant en faveur de ce modèle sont nombreux. Relevons d'abord que, désignant des lignes directrices pour l'enseignement, il reconnaît aux enseignants la capacité professionnelle de gérer, sur cette base, l'ensemble des activités de la classe. Rappelons ensuite, et ce fait est d'importance pour nos mandants, qu'il laisse un certain champ d'expression aux spécificités de chacun des cantons romands.

Mais l'argument décisif est d'ordre pédagogique. Les précisions souvent demandées orienteraient le document vers une liste de contenus, arbitrairement séparés les uns des autres et correspondant, en termes de construction de la connaissance, à la métaphore du mur qui s'élève brique à brique, chacune de celle-ci étant bien distincte de sa voisine. La commission a précisément voulu se référer à un processus d'élaboration différent, bien plus global, selon lequel la connaissance se construit par réorganisations successives, à la faveur de situations dans lesquelles l'enfant s'engage réellement.

Mais il semble bien que cette conception n'est pas toujours partagée - seuls 57% des répondants au questionnaire se retrouvent pleinement dans l'image de l'école enfantine donnée par le document -, que certains l'estiment plus adaptée à la première année d'école enfantine et que d'autres la trouvent peu réaliste faute de temps, de moyens, ou pour cause de surcharge d'effectifs.

Ces réserves ont été entendues, mais la commission, dans le cadre de son travail, ne peut leur répondre mieux qu'en réaffirmant ses options de base.

Définition des activités

Dans chacun des champs d'activités, la définition des objectifs à viser en cours de préscolarité est réalisée en deux parties contrastées et complémentaires; la première précise des intentions pédagogiques qui structurent et expliquent ce qui est proposé, en deuxième partie, comme activités à réaliser par l'élève.

Cette mise en forme est le reflet d'une conception de l'enseignement et de l'apprentissage centré sur l'élève et sur ce qu'il fait; elle répond au souci de créer, à l'école enfantine, un cadre pour un développement de l'enfant mis en situation d'agir. La commission tient ainsi à réaffirmer que l'enfant élabore ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être par son action. L'école, en conséquence, doit lui offrir et lui ouvrir les champs de son activité. Cette présentation a été bien comprise, puisque 77 % des répondants et répondantes au questionnaire l'ont trouvée claire.

Lacunes

Les lacunes signalées en commentaires ont été étudiées et le document a été complété lorsque cela était utile. Dans de nombreux cas cependant, les lacunes dénoncées résultaient d'une lecture peut-être hâtive du document, les dimensions demandées figurant dans le texte, mais sous une forme un peu différente, puisque intégrées dans un contexte plus fonctionnel de l'apprentissage. Les regrets quant à l'absence de la prélecture, de la préécriture ou de la psychomotricité sont, à cet égard, significatifs. Certains thèmes familiers de l'enseignement préscolaire (schéma corporel, latéralité) n'ont en outre pas toujours été reconnus dans la formulation, plus large, qui en était proposée.

Rappelons que renoncer à la définition de préapprentissages relève d'une décision déjà prise à l'issue des travaux préparatoires à la redéfinition:

> *"Le terme de préapprentissage sera revu; il servait essentiellement à distinguer les activités d'apprentissage effectuées à l'école enfantine de celles réservées à l'école primaire; cette dénomination est cependant insatisfaisante actuellement; un apprentissage est ou n'est pas... Une meilleure mise en évidence de la spécificité du niveau préscolaire sera introduite par d'autres vocables".*
>
> (Extrait de **Redéfinition des objectifs de l'école enfantine - Travaux préparatoires - Rapport à la Conférence des chefs de service de l'enseignement primaire, discuté le 9 février 1989**, I. Cornali-Engel, mars 1989).

Approche interdisciplinaire

L'intérêt de mentionner cette approche n'a pas toujours été bien perçu (cette partie est considérée comme de moindre importance dans 36% des réponses par questionnaires).

Le souci de concision qui a prévalu dans la rédaction du texte initial a probablement mené à une formulation trop succincte de ce chapitre, empêchant les lecteurs de comprendre pleinement les intentions sous-jacentes.

Compte tenu de l'importance que la commission attache à ces pages, en relation directe avec ce qui est dit ci-dessus de la conception de l'apprentissage retenue dans la redéfinition, cette partie a été retravaillée de la manière suivante:

- définition plus précise de l'approche interdisciplinaire dans les principes didactiques,
- meilleure introduction à chacune des situations,
- suppression d'une situation, "le roi et la reine".

Observation et évaluation

Le domaine de l'observation et de l'évaluation n'est pas abordé dans le document, selon une décision prise par la commission. La mission prioritaire d'éveil, dévolue à l'enseignement préscolaire, et la nature facultative de sa fréquentation avaient alors été relevées. Si l'on peut bien comprendre que ces caractéristiques rendent inutile, voire contropérante, toute évaluation sommative ou certificative, la commission se demande néanmoins, avec un des experts consultés, si la question de l'observation et de l'évaluation n'aurait pas mérité plus d'attention.

Aucune proposition allant dans ce sens n'a cependant été ajoutée, l'attente dans ce domaine ne s'étant manifestée que de manière isolée.

Arrivée au terme de son travail, la commission tient à relever cependant que cette question ne pourra pas être toujours écartée, au niveau préscolaire. Tout projet éducatif déclaré - et n'est-ce pas justement ce qu'est une définition agréée d'objectifs d'enseignement - ne demande-t-il pas qu'un regard soit porté sur les effets de son application ?

La commission ne pense évidemment pas à une évaluation sanctionnant l'acquisition de connaissances. D'autres formes d'évaluation visant à la régulation interactive des processus d'apprentissage et d'enseignement seraient à définir. Un groupe romand paraît devoir être chargé bientôt de ces questions. Son champ de réflexion ne devrait-il pas comprendre la préscolarité?

Perceptions

L'éducation des perceptions figurait dans CIRCE I en tant que sphère éducative spécifique. Un des objectifs de la redéfinition était précisément de les intégrer dans l'ensemble des domaines d'activités.

Certaines des réactions enregistrées montrent que, contrevenant à des pratiques, parfois à des structures - dans les écoles normales notamment - bien en place, cette redistribution a inquiété quelques répondants. Sur le fond cependant, la commission souligne qu'elle n'a pas pour objectif de supprimer ce pan d'activités, particulièrement important à l'école enfantine. Elle estime cependant qu'il est à travailler dans des situations porteuses de sens pour l'enfant.

Document à l'intention des parents

Une bonne présentation des objectifs de l'école enfantine, à destination des parents, est indispensable; elle devrait se faire dans un document existant en plusieurs langues et où l'école enfantine, de degré 1 et de degré 2, côtoierait d'autres niveaux d'enseignement.

La suggestion de créer un tel document n'a cependant pas été retenue, une information de cette nature ayant été, jusqu'à aujourd'hui, préparée par des instances cantonales. L'adoption des objectifs redéfinis demandera, certes, l'adaptation de ces textes.

II. NOUVELLE VERSION COMMENTEE[1]

VERSION EN CONSULTATION

1. PREAMBULE

L'enseignement préscolaire poursuit une double mission, l'une sociale, l'autre éducative.

Pour remplir sa mission sociale, l'école enfantine doit être un complément à l'éducation de la famille, un lieu de transition entre le milieu familial et le milieu scolaire, une préparation à l'insertion de l'enfant dans la société. L'école offre une première possibilité de dépister les déficiences dont l'enfant peut être atteint.

La socialisation de l'enfant se construit tant dans le cadre de la classe que dans celui, plus large, du contexte dans lequel elle est intégrée.

L'enfant est amené à élaborer avec ses pairs et l'enseignant les règles de vie qui lui permettront de trouver sa place dans le groupe, de s'y intégrer, de coopérer, de comprendre et de participer progressivement à la vie en société.

Le sens social se structure tant à partir d'activités cognitives que de situations de vie au cours desquelles l'enseignant saisit toutes les occasions pour favoriser cette structuration, amenant ainsi progressivement l'enfant à la maîtrise de soi, à un certain degré d'autonomie.

L'ensemble des démarches proposées par l'école vise à remplir la double mission, sociale et éducative, sans que l'une puisse être isolée ou prendre le pas sur l'autre, étant entendu que tout apprentissage qui se construit développe des apprentissages connexes.

L'école enfantine définit des buts généraux qui concernent les domaines socio-affectif, psychomoteur et cognitif.

Domaine socio-affectif

Appartiennent à ce domaine les éléments qui touchent au développement de la personnalité de l'enfant, à son image de soi, à la relation qu'il établit avec ses pairs, le groupe et l'adulte.

Domaine psychomoteur

Appartiennent à ce domaine les éléments qui touchent au développement des fonctions motrices et mentales de l'enfant, fonctions mises en oeuvre par l'action de l'enfant sur l'objet, en relation avec soi, autrui et le milieu physique.

Domaine cognitif

Appartiennent à ce domaine les éléments qui touchent à l'élaboration et à l'acquisition de connaissances.

Bien que parfois difficile à établir, la distinction entre ces trois domaines est faite par souci de clarté. En effet, les situations d'enseignement et d'apprentissage les plus intéressantes sont celles qui permettent, en réalisant les buts dans un domaine, d'atteindre les buts des autres.

NOUVELLE VERSION

1. PREAMBULE

L'enseignement préscolaire favorise l'épanouissement de l'enfant par une double action, l'une de socialisation, l'autre d'éducation.

Pour cela, l'école enfantine doit être un complément à l'éducation de la famille, un lieu de transition entre le milieu familial et le milieu scolaire, une aide à l'insertion de l'enfant dans la société.

La socialisation de l'enfant se construit tant dans la classe que dans un contexte plus large intégrant cette dernière; l'enseignant amène l'enfant à comprendre et à élaborer avec ses pairs les règles de vie qui lui permettront de trouver sa place dans le groupe, de s'y intégrer, de coopérer et de participer toujours plus activement à la vie en société.

Le sens social et la connaissance se structurent à partir d'activités cognitives inscrites dans des situations de vie qui ont un sens pour l'enfant et au cours desquelles l'enseignant saisit toutes les occasions de favoriser cette structuration, amenant ainsi progressivement l'enfant à la maîtrise de soi, à un certain degré d'autonomie.

L'école offre enfin une possibilité de déceler certaines difficultés psycho-physiologiques dont pourrait souffrir l'enfant et elle lui apporte une aide appropriée, avec la collaboration de la famille.

L'ensemble des démarches pédagogiques proposées par l'école vise à remplir sa double mission, sociale et éducative, sans que l'une puisse être isolée ou prendre le pas sur l'autre, étant entendu que tout apprentissage qui se construit développe des apprentissages connexes.

L'école enfantine vise des buts généraux qui concernent les domaines socio-affectif, psychomoteur et cognitif.

Domaine socio-affectif

Appartiennent à ce domaine les éléments qui touchent au développement de la personnalité de l'enfant, à son image de soi, à la relation qu'il établit avec ses pairs, le groupe et l'adulte.

Domaine psychomoteur

Appartiennent à ce domaine les éléments qui touchent au développement des fonctions motrices et mentales de l'enfant, fonctions mises en oeuvre par l'action de l'enfant sur l'objet, en relation avec soi, autrui et le milieu physique.

Domaine cognitif

Appartiennent à ce domaine les éléments qui touchent à l'élaboration et à l'acquisition de connaissances, ainsi qu'au développement des stratégies nécessaires.

Bien que parfois difficile à établir, la distinction entre ces trois domaines est faite par souci de clarté. En effet, les situations d'enseignement et d'apprentissage les plus intéressantes sont celles qui permettent, en réalisant les buts dans un domaine, d'atteindre les buts des autres.

---

[1] Les pages auxquelles aucune modification n'a été apportée ne figurent pas ci-dessous.
Cette version, modifiée sur quelques points de détail, est la version finale adoptée par la Commission romande chargée de la redéfinition des objectifs de l'enseignement préscolaire.

BEST COPY AVAILABLE

COMMENTAIRES

Le préambule

L'ancienne formulation tendait à privilégier l'éducation sociale, la page quasi entière y étant consacrée. Seul le dernier paragraphe tentait d'introduire les dimensions cognitives, mais comme en "sous-main". Quant à l'épanouissement personnel de l'enfant, objectif pourtant ô combien implicite à toutes les activités mentionnées ensuite, il ne figurait pas dans ces propos liminaires.

La reprise du texte, plaçant cet épanouissement en tête du premier paragraphe, palie cet état de fait.

Quant à la question des déficiences, reprise textuellement de CIRCE I, elle a été revue, dans sa formulation et dans sa localisation.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

2. BUTS GENERAUX

Avant sa scolarité, l'enfant est déjà riche d'un grand nombre d'expériences qui lui ont donné des compétences. L'école doit favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et développer l'ensemble de ses compétences en partant de ce qu'il est et de ce qu'il sait. Tout en respectant la spécificité de chaque enfant, l'enseignement préscolaire doit:

- **développer:**
  la confiance en soi et dans les autres
  la curiosité, l'observation,
  l'envie de comprendre et de penser par soi-même,
  l'imagination créatrice.
  l'esprit de tolérance, d'entraide et d'amitié,
  le respect d'autrui,
  le respect de l'environnement,
  le sens des responsabilités,
  l'apprentissage des actes de la vie quotidienne.

- **faire acquérir:**
  des attitudes propres à favoriser l'intégration à une vie communautaire harmonieuse,
  des habitudes de politesse, d'ordre et de propreté.

- **offrir un environnement qui permette à l'enfant:**
  de tâtonner,
  d'expérimenter,
  d'agir,
  d'inventer de nouvelles démarches,
  d'élaborer des projets nouveaux,
  de construire de nouvelles connaissances,
  de communiquer ses découvertes,
  d'explorer et d'enrichir le monde des représentations,
  d'organiser et de structurer sa pensée,
  de s'exprimer de façon personnelle,
  de prendre conscience de la valeur de l'effort.

- **susciter l'envie:**
  d'aller au bout de sa tâche,
  de persévérer,
  d'être indépendant.

NOUVELLE VERSION

2. BUTS GENERAUX

Avant d'entrer en milieu scolaire, l'enfant est déjà riche d'un grand nombre d'expériences et de compétences. L'école doit favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et l'aider à développer l'ensemble de ses compétences, en partant de ce qu'il est et de ce qu'il sait. Tout en respectant la spécificité de chaque enfant, l'enseignement préscolaire doit créer les conditions qui permettent à l'enfant:

de tâtonner,
d'expérimenter,
d'agir,
d'ajuster globalement sa motricité,
d'affiner ses perceptions,
d'inventer des démarches,
d'élaborer des projets.
de construire des connaissances,
d'explorer et d'enrichir le monde de ses représentations,
d'organiser et de structurer sa pensée,
de communiquer ses découvertes,
de s'exprimer de façon personnelle.

- **de développer:**

la confiance en soi et dans les autres,
le respect d'autrui,
le respect de l'environnement,
le sens des responsabilités,
l'esprit de tolérance,
d'entraide et d'amitié
la curiosité,
la capacité d'observation et d'écoute,
l'envie de comprendre et de penser par soi-même,
l'imagination créatrice,
l'envie d'aller au bout de sa tâche,
l'autonomie et la solidarité.

- **d'acquérir:**

des attitudes propres à favoriser l'intégration à une vie communautaire (respect mutuel, propreté et ordre)

COMMENTAIRES

Les buts généraux

La rédaction initiale de cette page avait été passablement laborieuse, et le texte en portait encore la marque. Sa réorganisation s'est faite en privilégiant, en tête de liste, les attitudes à facette instrumentale, pour développer ensuite des attitudes au sens plus classique du terme, avant de terminer avec des attitudes se traduisant par des comportements socialement normés.

L'affinement des perceptions, élément important des buts généraux, a été ajouté à la liste.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

3. PRINCIPES DIDACTIQUES

Pour atteintre ses buts généraux, l'école propose un milieu stimulant, des situations larges et ouvertes qui répondent au besoin d'action de l'enfant. Ces situations doivent être le plus authentique possible et donner un sens à l'action de l'enfant en mettant en oeuvre l'ensemble de ses perceptions, notamment ses facultés d'attention, d'observation, de mémorisation et d'expression.

Le jeu, mode d'action le plus spontané de l'enfant, lui donne l'occasion d'être confronté à la réalité de l'objet et à ses représentations, de s'approprier le monde qui l'entoure, de se mesurer aux autres, de construire sa personnalité. Le jeu sert encore l'approche du symbolisme sous ses différentes formes: projection du vécu de l'enfant, expression de son imaginaire, confrontation entre son monde intérieur et la réalité.

L'école enfantine ne suit pas un programme rigide. En s'efforçant d'adapter l'éducation aux possibilités de l'enfant, elle contribue à établir les fondements de toute acquisition. Son rôle est essentiel dans l'ensemble de la scolarité.

Le temps imparti à chacune des activités n'est pas fixé selon un horaire hebdomadaire strict ni selon un découpage minuté, leurs différents champs étant d'égales valeurs.

L'organisation de la classe permet d'alterner harmonieusement des démarches individuelles, de groupe ou de la classe entière, ceci dans tous les champs d'activités.

NOUVELLE VERSION

3. PRINCIPES DIDACTIQUES

Pour atteindre ses buts généraux, l'école propose un milieu stimulant, des situations larges, ouvertes et authentiques, qui permettent à l'enfant de développer ses capacités, de mettre en oeuvre toutes ses fonctions perceptives en harmonie avec son évolution biologique, affective et cognitive. Ces situations favorisent l'exploration, l'observation et le tâtonnement et donnent à l'enfant l'occasion de se confronter à la réalité des objets, de s'approprier mentalement le monde qui l'entoure, de se mesurer aux autres, de construire sa personnalité, de donner du sens à son action.

Le jeu, mode d'action le plus spontané de l'enfant, est à privilégier. Il sert notamment à l'approche du symbolisme sous ses différentes formes : projection du vécu de l'enfant, expression de son imaginaire, confrontation entre son monde intérieur et la réalité.

L'école enfantine ne suit pas un programme rigide. En s'efforçant d'adapter l'éducation aux possibilités et aux motivations de l'enfant, elle contribue à établir les fondements des démarches et des processus de pensée qui permettent les apprentissages. Son rôle est essentiel pour assurer de bonnes bases à l'ensemble de la scolarité.

L'organisation de la classe permet d'alterner harmonieusement des démarches individuelles, de groupe ou de la classe entière, ceci dans tous les champs d'activités.

Le temps imparti à chacun de ces champs n'est pas fixé selon un horaire strict ni selon un découpage programmé, ceux-ci étant d'égales valeurs et leurs complémentarités primant leurs spécificités. Dans ce sens, leur énumération dans les pages qui suivent obéit à un impératif de présentation. L'enseignant les intégrera dans des situations d'apprentissage où ils prennent signification pour l'enfant. Quelques exemples de telles situations figurent ci-dessous, page 17 et suivantes. L'approche interdisciplinaire se trouve ainsi affirmée comme un principe organisateur de l'enseignement préscolaire.

COMMENTAIRES

Les principes didactiques

Les modifications apportées à cette page, en accord avec les remarques de portée générale figurant ci-dessus, sont à considérer comme un appui aux propositions de situations d'apprentissage mentionnées à la fin du document.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

4. CONTENUS PAR CHAMPS D'ACTIVITES

Remarque:

Dans les présentations de contenus d'enseignement détaillés par champs d'activités, les propositions sont faites dans une perspective de continuité pédagogique sur les deux degrés de la préscolarité.

En cohérence avec les principes didactiques énoncés précédemment, une distinction formelle entre les objectifs de première enfantine et ceux de deuxième enfantine n'est pas envisagée dans ce document. Cependant, il faut souligner que les activités de développement de la représentation graphique, qui doivent répondre à un réel besoin de communiquer ou de conserver une information, sont plus proches des possibilités des enfants de deuxième enfantine.

NOUVELLE VERSION

4. CONTENUS PAR CHAMPS D'ACTIVITES

Dans les présentations qui suivent, les contenus d'enseignement sont détaillés par champs d'activités.

En cohérence avec les principes didactiques énoncés précédemment, une distinction formelle entre les objectifs de première enfantine et ceux de deuxième enfantine n'est pas envisagée dans ce document, les propositions étant faites dans une perspective de continuité pédagogique sur les deux degrés de la préscolarité.

Il faut cependant souligner que les activités de développement de la représentation graphique, doivent répondre à un réel besoin de communiquer ou de conserver une information, et sont plus proches des possibilités des enfants de deuxième enfantine.

Les activités développées sont les suivantes :

- activités de socialisation
- activités langagières
- activités artistiques
- activités d'exploration de l'environnement
- activités mathématiques
- activités corporelles

COMMENTAIRES

Contenus par champs d'activités

Les modifications de ce texte sont dictées par celles de la page précédente.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

4.1 ACTIVITES DE SOCIALISATION

Les activités de socialisation mettent l'accent sur le développement de l'autonomie de l'enfant, dans le respect d'autrui et le développement de l'esprit de solidarité.

L'autonomie est favorisée sous les aspects suivants:

- l'autonomie intellectuelle, par laquelle l'enfant est acteur de son apprentissage;
- l'indépendance, acquise grâce à l'apprentissage des actes de la vie quotidienne et à la prise de conscience des règles de la vie sociale dans divers domaines (l'élaboration en commun de règles de vie est à privilégier chaque fois que cela est possible);
- le passage de l'égocentrisme à la prise de conscience de l'autre, qui permet la décentration tant intellectuelle que socio-affective et qui donne une base à l'intégration sociale et à l'élaboration d'une conscience morale éprouvée.

L'enfant est mis en situation de construire ses compétences à travers des activités telles que:

- les actes de la vie quotidienne, par exemple:
  s'habiller, se déshabillet, contribuer à toutes sortes d'activités de soins et d'entretien comme les soins personnels, les soins dispensés aux animaux et aux plantes, la participation à l'entretien de la classe...
- les actes de la vie de groupe, par exemple:
  échanger des expériences personnelles et découvrir en commun des expériences nouvelles;
  se comporter de manière à instaurer une vie collective harmonieuse;
  gérer des conflits par la négociation.
- Les autres actes de la vie sociale, par exemple:
  connaître les règles essentielles à observer dans la rue;
  utiliser les formes d'échanges sociaux communément acceptées dans tous les échanges en classe ...

NOUVELLE VERSION

4.1 ACTIVITES DE SOCIALISATION

Les activités de socialisation mènent graduellement l'enfant à l'autonomie, dans le respect d'autrui et le développement de l'esprit de solidarité.

L'autonomie est favorisée sous les aspects suivants :

- l'autonomie intellectuelle, par laquelle l'enfant est acteur de son apprentissage;
- l'indépendance liée à la maîtrise progressive des actes de la vie quotidienne;
- le développement de la conscience des règles de vie sociale dans divers domaines (l'élaboration en commun de règles de vie est à privilégier chaque fois que cela est possible);
- le passage de l'égocentrisme à la prise en compte de l'autre, qui permet la différenciation des points de vue tant sur le plan intellectuel qu'affectif et relationnel et qui consolide les bases de l'intégration sociale.

L'enfant est mis en situation de construire ses compétences à travers des activités telles que:

- les actes de la vie quotidienne:
  s'habiller, se déshabiller, contribuer à toutes sortes d'activités de soins et d'entretien comme les soins personnels, les soins dispensés aux animaux et aux plantes, la participation à l'entretien de la classe ...
- les actes de la vie de groupe:
  échanger des expériences personnelles et découvrir en commun des expériences nouvelles;
  se comporter de manière à promouvoir une vie collective harmonieuse;
  gérer des conflits par la négociation...
- les autres actes de la vie sociale:
  connaître des règles essentielles à observer hors des lieux scolaires (notamment dans la rue);
  utiliser les formes d'échanges sociaux communément acceptées dans le groupe-classe.

COMMENTAIRES

Les activités de socialisation

La définition des intentions en activités de socialisation, après le dernier tiret, n'était pas très explicite, sans compter la tournure moraliste de la dernière partie de la phrase.

Sans rien changer aux idées exprimées, la nouvelle version tente de pallier ces carences.

Aucune suite n'a été donnée aux commentaires demandant que les actes de la vie quotidienne soient supprimés et renvoyés à la responsabilité des parents.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

4.2 ACTIVITES LANGAGIERES

Pour les activités langagières, c'est la compétence à communiquer déjà acquise par l'enfant dans son milieu familial qui est développée. Cette compétence primordiale trouve à se développer au mieux dans d'authentiques situations de communication où l'enfant est tantôt récepteur, tantôt émetteur.

L'expression orale libre est le principal moyen de développement de la langue parlée. Elle sera favorisée dans toutes les situations d'échanges verbaux de la classe, en liaison avec les activités en cours. Ces échanges verbaux se pratiquent entre pairs ou avec les adultes.

Par ses interventions mesurées, l'enseignant enrichit l'expression de l'enfant, en lui permettant d'une part la mise en place de structures syntaxiques et d'autre part l'acquisition de nouveaux mots.

Une approche du monde de l'écrit est effectuée sous forme de sensibilisation à toutes sortes d'écrits, par la fréquentation du coin bibliothèque de la classe ou par la fréquentation de la bibliothèque publique. Cette approche se rattache toujours à une activité où l'écrit a une fonction communicative essentielle et qui apparaît pleinement aux élèves, afin de susciter leur intérêt pour l'écrit, leur donner envie de lire, d'écrire, de poser des questions.

Par des activités dirigées de découverte de l'image et d'écoute, l'enseignant développe chez ses élèves l'aptitude à comprendre les messages transmis par les médias, à avoir devant eux une attitude active. Pour cela, il leur donne des occasions de s'exprimer oralement sur des images et des sons; il suscite également leur envie d'en utiliser pour communiquer.

L'enfant trouve dans sa classe un climat de confiance qui lui permet de:

- converser à partir de situations provoquées dans la classe, sur des sujets introduits par lui-même ou par l'enseignant;
- raconter toutes sortes de récits portant sur des événements réels ou imaginaires;
- observer, décoder et comparer des images proposées par lui-même ou par l'enseignant;
- mémoriser des comptines et des textes poétiques courts;
- améliorer son élocution, contrôler l'émission de sa voix pour communiquer avec ses pairs;
- affiner sa perception des sonorités de la langue;
- faire parler des marionnettes ou autres personnages de substitution (scènes improvisées, jeux de rôle, jeux symboliques);
- narrer et commenter une histoire lue par l'enseignant;
- narrer son livre préféré;
- produire des énoncés que l'enseignant transcrit et contribuer à la préparation d'un album, d'un album de photos, d'un journal, d'un livre, d'une invitation, d'un échange de correspondance scolaire, d'une audiocassette ...

NOUVELLE VERSION

4.2 ACTIVITES LANGAGIERES

Par les activités langagières, c'est la compétence à communiquer déjà acquise par l'enfant dans son milieu familial qui est développée. Cette compétence primordiale trouve à se développer au mieux dans d'authentiques situations de communication où l'enfant est tantôt récepteur, tantôt émetteur.

L'expression orale libre est le principal moyen de développement de la langue parlée. Elle sera favorisée dans toutes les situations d'échanges verbaux de la classe, en liaison avec les activités en cours. Ces échanges verbaux se pratiquent aussi bien entre paire ou entre les adultes et l'enfant. Ils lui permettent de prendre conscience des effets de son propre discours sur autrui.

L'enseignant veille à enrichir les moyens d'expression de l'enfant, que ce soit sur le plan de la qualité syntaxique, lexicale ou sémantique.

L'enseignant développe chez ses élèves l'aptitude à comprendre les messages transmis par les médias, à avoir devant eux une attitude active. Pour cela, il leur donne des occasions de découvrir des images et des sons, de s'exprimer à leur sujet, de les utiliser.

Une approche du monde de l'écrit est proposée par le biais d'une mise en contact de l'enfant avec toutes sortes d'écrits, en particulier par la fréquentation du livre (coin bibliothèque de la classe, bibliothèque d'école ou publique). Cette approche se rattache toujours à une activité où l'écrit a une fonction communicative nécessaire et qui apparaît clairement aux élèves. Elle entretient et suscite leur intérêt pour le langage écrit comme un objet de sens, leur donne envie de lire, d'écrire, de poser des questions. Elle les conduit sur le chemin de l'écrit personnel.

L'enfant trouve dans sa classe un climat de confiance incitant à la communication qui lui permet de :

- converser à partir de situations vécues dans la classe, sur des sujets introduits par lui-même ou par l'enseignant;
- écouter et raconter toutes sortes de récits portant sur des événements réels ou imaginaires;
- faire parler des marionnettes ou autres personnages de substitution (scènes improvisées, jeux de rôle, jeux symboliques);
- affiner sa perception des sonorités de la langue;
- améliorer son élocution, contrôler l'émission de sa voix pour communiquer avec ses pairs;
- écouter et mémoriser des comptines et des textes poétiques courts;
- narrer et commenter une histoire lue par l'enseignant;
- narrer son livre préféré;
- observer, comparer et donner du sens à des images proposées par lui-même ou par l'enseignant;
- observer, comparer et donner du sens à des écrits variés proposés par lui-même ou par l'enseignant;
- produire des énoncés que l'enseignant transcrit (dictée à l'adulte);
- contribuer à la préparation d'un album, d'un album de photos, d'un journal, d'un livre, d'une invitation, d'un échange de correspondance scolaire, d'une audiocassette, ...

BEST COPY AVAILABLE

COMMENTAIRES

Les activités langagières

Les activités langagières - seuls 54% des répondants au questionnaire estimaient qu'elles convenaient - ont été organisées de manière systématique, en hiérarchisant le savoir parler/écouter, le savoir lire et enfin le savoir écrire. Une ouverture plus explicite au domaine poétique a été introduite.

Ceux et celles - la majorité des personnes insatisfaites par le document - qui souhaitaient voir figurer ici d'autres détails resteront cependant déçu(e)s. Les propos portés en premières pages du présent document expliquent pourquoi une telle énumération ne pouvait entrer dans les vues de la commission.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

4.3 ACTIVITES ARTISTIQUES

L'ensemble de ces activités stimulent l'imagination créatrice de l'enfant. Elles lui permettent d'exprimer de façon personnelle ses thèmes préférés. Elles favorisent la découverte d'un registre aussi large que possible de moyens d'expression.

Les activités créatrices manuelles

Ces activités donnent à l'enfant l'occasion de poursuivre son évolution dans sa capacité à représenter sa "vision" du monde, à être à l'écoute de soi.

Elles lui permettent d'explorer des matériaux très divers et offrent un contexte favorable au développement des coordinations sensori-motrices.

L'imagination créatrice est stimulée par le vécu de l'enfant, entre autres par ses expériences sensorielles.

L'enfant trouve à sa disposition des supports et des instruments qui lui permettent de s'exprimer par le trait, la surface, le volume. Il peut:

- dessiner,
- peindre,
- modeler,
- coller,
- broder,
- tisser,
- coudre,
- imprimer,
- fabriquer et réaliser des objets de manière autonome, semi-dirigée ou dirigée,
- découvrir des oeuvres d'art,
- ...

NOUVELLE VERSION

4.3 ACTIVITES ARTISTIQUES

L'ensemble de ces activités stimulent l'imagination créatrice de l'enfant. Elles lui permettent d'exprimer de façon personnelle ses thèmes préférés. Elles favorisent la découverte d'un registre aussi vaste que possible de moyens d'expression et élargissent le champ de leurs utilisations.

Les activités créatrices manuelles

Ces activités donnent à l'enfant l'occasion de poursuivre son évolution dans sa capacité à connaître et représenter sa "vision" du monde, à être à l'écoute de soi.

Menées de manière autonome, semi-dirigée ou dirigée, elles lui permettent d'explorer des matériaux très divers et offrent un contexte favorable au développement des capacités d'anticipation, de planification, d'organisation et de coordinations sensori-motrices.

L'imagination créatrice est stimulée par le vécu de l'enfant, entre autres par ses expériences sensorielles.

L'enfant trouve à sa disposition des supports et des instruments qui lui permettent de s'exprimer par le trait, la surface, le volume. Il peut par exemple:

- dessiner,
- peindre,
- modeler,
- coller,
- broder,
- tisser,
- coudre,
- imprimer,
- réaliser des objets de manière autonome, semi-dirigée ou dirigée,
- découvrir des oeuvres d'art,

COMMENTAIRES

Les activités créatrices manuelles

Une suppression d'une parenthèse mal placée et un ajout sont les modestes ajustements auxquels il a été procédé.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

LES ACTIVITES MUSICALES

Ces activités rendent l'enfant sensible à la musique, lui donnent l'occasion de prendre conscience du phénomène sonore et rythmique et de vivre ses sentiments.

Dans la vie de la classe, de l'école, de nombreuses situations permettent à l'élève de:

- chanter et faire des rondes, activités fondamentales de la sensibilisation à la musique;
- apprendre, inventer, exploiter des comptines;
- écouter, reconnaître et comparer des bruits, des sons, des rythmes, des voix prises sur le vif ou enregistrées;
- se familiariser avec les techniques musicales:
  - intonation (mouvement sonore, timbre, hauteur, intensité, durée),
  - pose de voix,
  - rythme (tempo, motifs rythmiques simples);
- écouter des oeuvres (variées) en rapport avec son âge;
- utiliser des instruments fabriqués par les enfants;
- découvrir divers instruments de musique;
- rechercher des moyens de représentation du phénomène sonore;
- s'exprimer librement à partir de techniques de base mélodique, rythmique, corporelle.

NOUVELLE VERSION

LES ACTIVITES MUSICALES

Ces activités rendent l'enfant sensible à la musique, lui donnent l'occasion de prendre conscience du phénomène sonore et rythmique, d'exprimer et de vivre ses sentiments. Elles contribuent à l'équilibre et au développement harmonieux de sa personnalité et de son corps.

Dans la vie de la classe, de l'école, de nombreuses situations permettent à l'élève de:

- chanter et faire des rondes, activités fondamentales de la sensibilisation à la musique;
- apprendre, exploiter, inventer des comptines;
- écouter, reconnaître et comparer des bruits, des sons, des rythmes, des voix prises sur le vif ou enregistrées;
- écouter des oeuvres variées en rapport avec son âge;
- découvrir des instruments de musique;
- utiliser des instruments fabriqués par les enfants;
- se familiariser avec les techniques musicales:
  - intonation (mouvement sonore, timbre, hauteur, intensité, durée),
  - pose de voix,
  - rythme (tempo, motifs rythmiques simples);
- rechercher des moyens de représentation du phénomène sonore et rythmique;
- s'exprimer librement à partir de techniques de base mélodique, rythmique, corporelle.

COMMENTAIRES

Les activités musicales

Une suppression d'une parenthèse mal placée et un ajout sont les modestes ajustements auxquels il a été procédé.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

4.4 ACTIVITES D'EXPLORATION DE L'ENVIRONNEMENT

Les activités d'exploration de l'environnement proposées à l'enfant sont l'occasion d'une approche du milieu social et naturel dans lequel il vit, l'amenant à le comprendre et le respecter.

Elles lui permettent d'affiner sa prise de conscience des dimensions spatiales et temporelles de son environnement. Les activités avec du matériel familier (sable, eau, billes, ...) lui donnent l'occasion d'explorer quelques phénomènes physiques.

L'approche de cultures éloignées dans le temps ou dans l'espace permet une ouverture au monde amenant l'enfant, par contraste, à prendre conscience de sa réalité quotidienne et à mieux comprendre la diversité culturelle des enfants qui l'entourent.

Ces activités sont developpées à partir de l'intérêt que manifeste l'enfant, des questions qu'il pose et de ses apports personnels. Elles laissent une large part à son initiative. Elles lui permettent:

- d'observer l'environnement proche en faisant appel à l'ensemble de ses perceptions: visuelles, auditives, tactiles, olfactives et gustatives;
- d'employer les termes corrects pour désigner quelques couleurs;
- d'expérimenter en fonction de son niveau de développement;
- d'organiser et d'affiner sa capacité d'observation;
- de rechercher des informations:
  - dans des ouvrages références, écrits et audiovisuels,
  - auprès de personnes ressources;
- d'explorer de manières diverses comment garder traces des découvertes effectuées et de les communiquer (texte oral ou écrit, dessin, symbole, prises de vue et de son ...).

NOUVELLE VERSION

4.4 ACTIVITES D'EXPLORATION DE L'ENVIRONNEMENT

Les activités d'exploration de l'environnement proposées à l'enfant sont l'occasion d'une approche du milieu social et naturel dans lequel il vit, l'amenant à le comprendre et le respecter.

Elles lui permettent d'affiner sa prise de conscience des dimensions spatiales et temporelles de son environnement. Les activités avec du matériel familier (sable, eau, billes, ...) lui donnent l'occasion de découvrir quelques phénomènes physiques propres à stimuler sa curiosité, son esprit de recherche et ses modes d'exploration de l'environnement.

L'approche de cultures éloignées dans le temps ou dans l'espace permet une ouverture au monde amenant l'enfant, par contraste, à prendre conscience de sa réalité quotidienne et à mieux comprendre la diversité culturelle des enfants qui l'entourent.

Ces activités sont developpées prioritairement à partir de l'intérêt que manifeste l'enfant, des questions qu'il pose et de ses apports personnels. Elles laissent une large part à son initiative. Elles lui permettent:

- d'observer l'environnement proche en faisant appel à l'ensemble de ses perceptions visuelles, auditives, tactiles, olfactives et gustatives;
- d'utiliser progressivement la terminologie usuelle se rapportant à ses observations (notamment en ce qui concerne les couleurs);
- d'expérimenter en fonction de son niveau de développement;
- d'organiser et d'affiner sa capacité d'observation;
- de rechercher des informations:
  - dans des ouvrages références, écrits et audiovisuels,
  - auprès de personnes ressources;
- d'organiser progressivement des systèmes de notations lui permettant de stabiliser et de communiquer ses découvertes (texte oral ou écrit, dessin, symbole, prises de vue et de son ...).

COMMENTAIRES

Les activités d'exploration de l'environnement

La question du lexique de désignation des couleurs, intégrée à celle de l'élaboration d'un lexique général, a été abordée de manière plus ouverte que précédemment.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

4.5 ACTIVITES MATHEMATIQUES

Les activités proposées en classe sont le prolongement des expériences à composantes mathématiques de l'enfant dans son milieu.

Ces activités participent au développement et à la structuration des potentialités intellectuelles de l'enfant. A travers le jeu, l'enfant est amené à développer son raisonnement logique, sa capacité de situer, classer, ordonner, comprendre et représenter une situation.

Ces activités aident l'enfant à donner du sens à son action, à la symboliser, à la communiquer en utilisant quelques techniques appropriées, à élaborer un langage mathématique et à se forger des outils de pensée.

Judicieusement exploitées, les situations qui surgissent de la vie de la classe ou hors de la classe, ou celles provoquées par l'enseignant, permettent à l'enfant de:

- jouer, manipuler, explorer du matériel proposé ou confectionné par les enfants ou par l'adulte (puzzles, mosaïques, voitures, plots ...), jouer à des jeux de règles inventées ou transmises (jeux de société, jeux de cartes ...);
- découvrir, explorer l'espace et s'y orienter en variant les points de référence: son propre corps, d'autres personnes, d'autres objets (positions relatives, déplacements, parcours ...);
- observer et reconnaître quelques formes géométriques simples;
- trier, inventer des classements (familles, collections), imaginer des symboles, étiqueter, sérier ...;
- exprimer son expérience des premiers nombres, l'enrichir par des comptines appropriées;
- compter des objets, comparer des collections, échanger, mettre en correspondance ...

NOUVELLE VERSION

4.5 ACTIVITES MATHEMATIQUES

Les activités proposées en classe sont le prolongement des expériences à composantes mathématiques de l'enfant dans son milieu.

Ces activités participent au développement et à la structuration des potentialités intellectuelles de l'enfant. A travers le jeu spontané, comme par le canal de jeux de société et de jeux éducatifs, l'enfant est amené à développer son raisonnement logique, sa capacité de situer, classer, ordonner, comprendre et représenter une situation.

Ces activités aident l'enfant à donner du sens à son action, à la symboliser, à la communiquer en utilisant quelques techniques appropriées, à élaborer un langage mathématique et à se forger des outils de pensée.

Judicieusement exploitées, les situations qui surgissent de la vie de la classe, ou d'autres provoquées par l'enseignant, permettent à l'enfant de:

- jouer, manipuler, explorer du matériel proposé ou confectionné par les enfants ou par l'adulte (puzzles, mosaïques, voitures, plots ...), jouer à des jeux de règles inventées ou transmises (jeux de société, jeux de cartes ...);
- découvrir, explorer l'espace et s'y orienter en variant les points de référence: son propre corps, d'autres personnes, d'autres objets (positions relatives, déplacements, parcours ...);
- observer et reconnaître les formes géométriques simples;
- trier, inventer des classements (familles, collections), imaginer des symboles, étiqueter, sérier, etc...;
- exprimer son expérience des premiers nombres, l'enrichir par des comptines appropriées;
- compter des objets, comparer des collections, échanger, mettre en correspondance ...

COMMENTAIRES

Les activités mathématiques

"Quelques formes géométriques simples" était deux fois restrictif.

BEST COPY AVAILABLE

VERSION EN CONSULTATION

4.6 ACTIVITES CORPORELLES

Partant des mouvements spontanés de l'enfant, les activités corporelles développent ses aptitudes motrices de base, améliorent sa tenue en fortifiant sa musculature, en maintenant la souplesse naturelle de ses articulations. Effectuées dans une perspective de développement psychomoteur, elles favorisent l'épanouissement complet de sa personnalité. Elles l'aident à faire progresser sa volonté, son courage, son sens de l'entraide, son sens social. Elles contribuent à augmenter la qualité de l'imitation, à enrichir la créativité de l'enfant.

Sont comprises dans ces activités:

a. **Les activités d'éducation physique et rythmique** qui ont pour but d'entretenir et de développer les capacités physiques, l'agilité, l'équilibre, la motricité de l'enfant, de prévenir et dépister certaines mauvaises tenues, de lui permettre d'exprimer la musique, les rythmes, les sentiments au moyen de son corps.

En salle ou en plein air, des rondes, des danses, des jeux, des jeux mimés, des exercices physiques ou rythmiques permettent à l'enfant:

- de marcher, sauter, sautiller, courir, grimper, culbuter, ramper, jouer, mimer différentes situations, lancer;
- de maîtriser ses déplacements dans un grand espace, de coordonner ses mouvements, de connaître et maîtriser son schéma corporel (parties du corps, positions du corps et latéralité);
- de dominer contraction et décontraction.

b. **Les activités de motricité fine** qui développent l'habileté manuelle de l'enfant: souplesse, précision, recherche de certains mouvements de qualité, coordination et rapidité du mouvement.

Les activités de motricité fine permettent à l'enfant à travers les jeux de doigts, de mains, des divertissements graphiques:

- de maîtriser ses mouvements;
- de se familiariser avec divers instruments scripteurs;
- d'apprendre à les tenir, à les guider.

NOUVELLE VERSION

4.6 ACTIVITE CORPORELLES

Partant des mouvements spontanés de l'enfant, les activités corporelles développent ses capacités motrices de base, améliorent sa tenue en fortifiant sa musculature, maintiennent la souplesse naturelle de ses articulations, préviennent certaines mauvaises postures et favorisent l'ajustement de ses mouvements. Effectuées dans une perspective de développement psychomoteur, elles contribuent à l'épanouissement complet de sa personnalité. Elles l'aident à faire progresser sa volonté, son courage, son sens de l'entraide, son sens social. ELles participent à l'enrichissement de l'expressivité et de la créativité.

Sont comprises dans ces activités:

a. **Les activités de motricité globale** par une éducation physique, rythmique et psychomotrice qui a pour but d'entretenir et de développer les capacités physiques, l'agilité, l'équilibre, la motricité de l'enfant, d'enrichir son expression corporelle.

En salle ou en plein air, des rondes, des danses, des jeux, des jeux mimés, des exercices physiques ou rythmiques, des situations psychomotrices permettent à l'enfant:

- de marcher, sauter, sautiller, courir, trotter, galoper, grimper, culbuter, ramper, jouer, mimer différentes situations, lancer;
- de maîtriser ses déplacements dans un grand espace;
- de coordonner ses mouvements;
- de connaître et maîtriser son schéma corporel (parties du corps, positions du corps et latéralité);
- d'expérimenter contraction et décontraction;
- de manipuler et explorer du matériel divers;
- d'exprimer la musique, les rythmes et les sentiments au moyen de son corps;
- d'agir seul ou en collaboration avec un ou plusieurs enfants;
- de se familiariser avec des activités sportives, selon les possibilités locales.

b. **Les activités de motricité fine** qui développent l'habileté manuelle de l'enfant: souplesse, précision, recherche de certains mouvements de qualité, coordination et rapidité du geste.

Les activités de motricité fine permettent à l'enfant, à travers les jeux de doigts, de mains, à travers toutes sortes d'activités graphiques (divertissements, jeux, exercices):

- de maîtriser ses mouvements (enfiler, découper, boutonner, nouer, etc.);
- de se familiariser avec divers outils (aiguilles, ciseaux, marteaux, tournevis, etc.) et instruments scripteurs;
- d'apprendre à les employer, à les tenir, à les guider.

BEST COPY AVAILABLE

COMMENTAIRES

Les activités corporelles

Les réactions recueillies par questionnaire ont montré que des compléments étaient ici nécessaires. Les modifications du premier sous-titre apportent une meilleure symétrie et une meilleure complémentarité aux deux types d'activités développées ici.

Une plus grande importance a été accordée au domaine psychomoteur, alors que les activités sportives ont été elles aussi mentionnées.

Quant aux activités de motricité fine, elles continuent d'inclure l'ancienne préécriture. Si cela n'a pas toujours été admis, la commission souhaite réaffirmer cette option initiale.

CONCLUSION

La consultation par questionnaire a montré une majorité de répondants satisfaite par le texte proposé. Il n'y avait dès lors pas opportunité à une refonte importante du document.

Les avis des experts, ajoutés aux commentaires des répondants, ont cependant permis un fructueux travail d'adaptation du texte initial, par la restructuration de certains textes, par l'ajout de plusieurs aspects et par l'amélioration de quelques formulations.

Sur le fond cependant, il n'a pas été touché aux options pédagogiques qui sous-tendent la redéfinition. Il s'en dégage l'image d'une école enfantine qui se veut un riche milieu de vie et d'apprentissage pour l'enfant, avant que d'être un milieu d'enseignement.

Les commentaires montrent une attente de compléments à ce plan cadre, à laquelle il faudra répondre si l'on souhaite assurer que ces objectifs guident véritablement l'enseignement quotidien. La mise à disposition de suggestions d'activités, concrètes et détaillées, quant au travail à mener en classe ne pourrait-elle y pourvoir?

—

BEST COPY AVAILABLE

(Neuchâtel, IRDP/M
version en consultation
établie en juin 1991)

SES RESULTATS

INTRODUCTION

"Entreprendre sur le plan romand une redéfinition des objectifs de l'école enfantine est une opération de coordination intercantonale qui mérite le plus grand soin. L'enjeu est de trouver une formulation des visées de l'école enfantine, et plus largement d'en proposer une image par delà les sensibilités et traditions cantonales spécifiques en matière de pré-scolarité.

C'est pour assurer le succès de l'entreprise que la réalisation du document attendu a été prévue en plusieurs phases que l'on peut résumer ainsi:

- rédaction d'un premier projet
- réalisation d'une large consultation
- remise du projet sur le métier.

Le premier projet est paru à l'automne 90 et a été diffusé à l'ensemble des intéressés."

La consultation s'est déroulée dans le courant de l'hiver 90-91 sous deux formes:

- un recueil de l'avis de quelques experts,
- une enquête par questionnaire.

Ce sont les résultats de cette enquête qui sont présentés dans les pages qui suivent[2]

But de la consultation

Nous reprenons ici les buts tels qu'ils ont été formulés dans le document "Objectifs de l'école enfantine : vers un temps de consultation" (IRDP/R. 90.1017).

Il s'agissait de vérifier:

- si le document répond, dans sa forme et son contenu, à la demande d'harmoniser et de préciser les objectifs de l'éducation préscolaire;
- s'il est favorablement accueilli par l'ensemble des personnes intéressées (appréciation globale du document, mais aussi de chacune de ses composantes);
- si chacun, d'une manière ou d'une autre, se retrouve dans le projet éducatif ainsi formulé;
- si celui-ci constitue réellement, et pour qui, un instrument de référence utile (aux enseignants, aux formateurs, ...);
- si des améliorations sont à apporter au document.

[2] Les avis d'experts ont fait l'objet d'un dossier IRDP/M, avril 1991.

Démarche adoptée

Pour recueillir des éléments d'appréciation sur chacun de ces points, un questionnaire a été élaboré (le lecteur trouvera dans l'annexe A la version finalement retenue).

Diffusion du questionnaire

Afin de ne pas imposer systématiquement ce questionnaire à chacun, c'est à la demande des intéressés qu'il a été adressé. La procédure a été concrètement la suivante: avec l'envoi du projet de document sur les objectifs de l'école enfantine, les destinataires qui souhaitaient participer à la consultation ont été invités à le faire savoir au moyen d'une feuille-réponse. Sur cette base, le questionnaire a ainsi été envoyé à l'ensemble des personnes intéressées à se prononcer sur ce projet.

Les destinataires

Toutes les personnes concernées par la redéfinition des objectifs de l'école enfantine ont eu la possibilité de s'exprimer: les maîtresses des classes enfantines en premier lieu, mais également les maîtresses des deux premières années primaires, les formateurs, inspecteurs, directeurs, les associations d'enseignants, ainsi que des commissions scolaires dans certains cantons.

Des réponses individuelles et de groupes

Pour favoriser un temps d'échanges et de réflexions susceptible d'étayer les prises de position vis-à-vis du document en question, les destinataires se sont vu proposer la possibilité de donner des avis élaborés en groupes.

Des groupes institués ont ainsi pris position, mais également de nombreux groupes ad hoc qui se sont constitués spontanément au sein même des établissements.

L'option retenue n'a certes pas simplifié l'analyse des réponses. Mais à la rigueur méthodologique et statistique de l'analyse, on a préféré privilégier le recueil d'avis préalablement discutés. Il importait en effet que cette consultation favorise l'ouverture d'un débat en matière d'éducation préscolaire.

PRESENTATION DES RESULTATS

Les répondants

- Au total, 809 personnes se sont penchées sur le questionnaire.

  Ces 809 répondants se répartissent ainsi selon les cantons :

BE	FR	VD	VS	NE	GE	JU
23	80	321	115	57	164	49

- Sur ces 809 personnes, 150 d'entre elles (soit le 19%), ont répondu individuellement.
  Les autres, soit la grande majorité (81%), ont répondu en groupes, de tailles variables, mais le plus souvent en groupes restreints de deux ou trois personnes.

effectifs des groupes	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 et plus
nombre de groupes	44	31	27	14	10	5	4	3	5	1	1	4

- Plus de la moitié des répondants (57%) sont titulaires d'une classe enfantine.
  Un sur six (16%) a une classe primaire.
  L'information manque malheureusement pour un quart des répondants (27%).

- Concernant leur expérience de l'enseignement, on peut relever la répartition suivante:

... uniquement en classes enfantines	45%
... uniquement en classes primaires	17%
... en classes enfantines et primaires	21%
... aucune expérience de l'enseignement	1%
(informations manquantes)	15%

Dénombrement des réponses

De manière à pondérer équitablement le poids des réponses de groupes, le dénombrement des réponses qui suit prend en compte l'ensemble total des répondants.
Le questionnaire remis par un groupe de quatre personnes, par exemple, a ainsi été enregistré à quatre exemplaires pour le dénombrement des réponses.
Tous les pourcents calculés ici le sont donc sur le total des 809 répondants.

1. Vous avez lu le document avec:	SR[3]	BE	FR	VD	VS	NE	GE	JU
- beaucoup d'intérêt	**43%**	**39%**	**39%**	**51%**	**27%**	**53%**	**39%**	**43%**
- intérêt	**54%**	**57%**	**61%**	**45%**	**72%**	**47%**	**60%**	**45%**
- peu d'intérêt	**2%**	**4%**	**0%**	**1%**	**0%**	**0%**	**1%**	**10%**
- (non-réponses)	**1%**	**0%**	**0%**	**3%**	**1%**	**0%**	**0%**	**2%**

Cette première question visait à connaître la manière dont le document a globalement été reçu, accueilli par les personnes concernées. Les réponses obtenues sont claires; c'est généralement avec intérêt et même, pour plus d'un tiers des répondants, avec grand intérêt que l'on a pris connaissance du document. Les réponses négatives sont rares, elles semblent relativement un peu plus nombreuses dans le canton du Jura (10%).

2. La lecture du document vous a paru:								
- aisée	**92**	100	98	82	97	98	100	94
- ardue	**4**	0	2	7	3	0	0	2
- (non-réponses)	**4**	0	0	11	0	2	0	4

La très grande majorité des répondants a trouvé la lecture du document aisée. Toutefois, certaines expressions utilisées ont pu soulever quelques problèmes de compréhension comme le met en évidence la question 3. Même si ces difficultés ne concernent qu'une relativement petite partie des répondants, il est utile de regarder de près les commentaires qui accompagnent les réponses données.

On peut tout d'abord relever des commentaires généraux sur le langage utilisé dans le document, langage jugé tantôt trop scientifique (*"pourquoi ne pas s'exprimer plus simplement?"*, *"un langage moins scientifique allégerait quelques passages"*), tantôt manquer de précisions: (*"parfois confus et vagues, les termes sont compliqués et trop généraux"*), voir annexe A.

3. Des expressions vous ont-elles paru difficiles à comprendre?								
- oui	**12**	0	5	14	12	0	16	8
- non	**85**	100	90	79	86	98	84	90
- (non-réponses)	**3**	0	5	6	2	2	0	2

Les quelques expressions mises en cause sont par exemple: *"Les lignes de force, les champs d'activités, connexe, interdisciplinarité, domaine cognitif, élaboration d'une conscience morale éprouvée"*.
Mais il faut relever que ces commentaires sont très peu fréquents.

4. Ce document donne une image de l'école enfantine dans laquelle vous vous retrouvez:								
- pleinement	**57%**	74	59	51	44	70	71	61
- partiellement	**27%**	26	39	31	32	19	19	10
- pas vraiment	**8%**	0	0	10	11	0	7	10
- (non-réponses)	**8%**	0	2	8	13	11	3	18

Les réponses obtenues à cette question méritent une attention particulière. Dans l'image de l'école enfantine que reflète le document, il apparaît que tous les répondants ne s'y retrouvent pas de la même manière. Un peu plus de la moitié d'entre eux s'y retrouvent certes pleinement, mais d'autres (un sur quatre) ne s'y retrouvent que partiellement, voire pas vraiment (près de un sur dix).

[3] SR : Suisse romande

Les raisons évoquées sont alors très diverses. Elles ont trait notamment:

- au caractère trop imprécis du document (*"manque de précision, vague"*),
- au décalage qui existe immanquablement entre l'idéal et la réalité (*les objectifs sont très beaux, faut-il encore pouvoir les appliquer*), (*"je travaille dans un quartier où une école comme ça ne me semble pas vraiment possible"*),
- aux lacunes du document (*"il manque des objectifs cognitifs en français et en mathématique"*),
- aux conception éducatives de base (*"ce n'est pas vraiment le reflet de l'enseignement préscolaire genevois"*), (*"la société se transforme! Les propositions faites dans le document apparaissent peu novatrices"*),
- au contexte (*"parce que chacune adapte le programme à sa personnalité et au genre de classe qu'elle dirige"*).

5. Par rapport à votre pratique actuelle, le document apporte-t-il des éléments nouveaux?	SR	BE	FR	VD	VS	NE	GE	JU
- oui	14	13	0	13	16	5	29	4
- non	76	78	85	80	79	79	63	59
- (non-réponses)	10	9	15	7	5	16	9	37

Dans l'ensemble, le document n'est pas souvent perçu comme apportant des éléments nouveaux. On peut ici relever que selon les cantons, la question posée a suscité des réactions quelque peu différentes.

Pour interpréter ces résultats, il faut, bien entendu, prendre en compte le fait que la redéfinition des objectifs de l'école enfantine ne cherchait pas tant à innover qu'à favoriser une coordination intercantonale en matière d'enseignement préscolaire. De ce point de vue, le fait que l'apport du document soit perçu limité en nouveauté, peut être interprété positivement comme le reflet d'un relatif consensus déjà établi. Le document parviendrait dans cette optique à exprimer ce qui est aujourd'hui largement partagé en matière de préscolaire.

6. A votre avis, le document comporte-t-il des lacunes?								
- oui	53	4	62	62	59	28	44	20
- non	38	87	31	31	34	65	41	53
- (non-réponses)	9	9	7	7	7	7	15	27

Sur le plan romand, la moitié des enseignants estiment que le document comporte des lacunes. Cette opinion est fortement exprimée dans les cantons de FR, VD et VS. Les commentaires sont à nouveau très diversifiés. Le manque de précisions est par exemple signalé comme lacune. Parmi l'ensemble des lacunes proprement dites que les répondants relèvent, reviennent souvent des apprentissages structurés (approches de la lecture, de l'écriture). L'éducation des perceptions est également souvent évoquée.
D'autres lacunes sont aussi signalées relatives par exemple: *"aux activités artistiques, activités corporelles. Une place importante devrait être donnée à l'écologie. Sensibilisation à l'écoute des sons. Dépistage."*

8. Le document fournit-il une bonne vue d'ensemble des visées de l'école enfantine?

	SR	BE	FR	VD	VS	NE	GE	JU
- oui	77	100	85	67	63	98	85	98
- partiellement	18	0	14	22	35	0	14	0
- non	3	0	0	6	2	0	1	0
- (non-réponses)	3	0	1	6	1	2	0	2

Les trois quarts des répondants estiment que le document fournit une bonne vue d'ensemble des objectifs. Les réserves émises en la matière proviennent essentiellement des cantons de VD et VS. Les commentaires révèlent que divers aspects du document ont été ici pris en compte. Lorsque le document est estimé ne fournir que "partiellement" une vue d'ensemble des visées de l'école enfantine, c'est tantôt pour des raisons formelles: "*manque éventuellement un tableau récapitulatif* ", tantôt en raison du manque de précision des objectifs, ou encore des lacunes qu'il contient.

9. Donne-t-il une image adéquate du rôle de l'école enfantine?

- oui	76	100	71	68	85	81	78	94
- partiellement	18	0	29	20	13	17	22	4
- non	3	0	0	6	2	0	0	0
- (non-réponses)	3	0	0	6	0	2	0	2

Les réponses à cette question présentent un profil très semblable à celui obtenu à la question précédente. Les trois quarts des répondants se prononcent positivement. Les commentaires aux réponses "partiellement" reprennent le plus souvent les critiques déjà exprimées à propos des questions précédentes. Si l'image du rôle de l'école enfantine que donne le document n'est jugée que partiellement adéquate, c'est en raison d'imprécisions, de lacunes ("*l'aspect cognitif n'est pas assez développé*"), ("*que fait-on de l'EDP noyée dans d'autres domaines*").

Le caractère idéal de cette image est souvent souligné" ("*Peut-être un peu trop idéaliste! un peu trop optimiste!*"), de même que le décalage avec l'école primaire ("*Je pense que cet esprit est très motivant. Toutefois, l'école primaire paraîtra trop différente aux enfants*").

10. Le document contribue-t-il à favoriser un passage harmonieux entre l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire?

- oui	47	87	26	39	44	91	44	82
- partiellement	27	13	49	22	33	7	32	16
- non	21	0	19	30	21	0	19	2
- (non-réponses)	6	0	6	9	2	2	5	0

Réaliser un document susceptible de favoriser un passage harmonieux correspond à l'un des points précis du mandat confié à la Commission romande pour la redéfinition des objectifs de l'Ecole enfantine. Il est, par conséquent, tout particulièrement intéressant d'observer comment cette question du passage est perçue par les intéressés.

On peut constater que dans l'ensemble la moitié des répondants pensent que le document contribue à favoriser un passage harmonieux. Mais il faut relever que la question n'est pas perçue de la même manière selon les cantons. Les doutes quant à ce passage harmonieux sont surtout exprimés dans les cantons de FR et VD. Ceci est bien entendu à mettre en relation avec les pressions et attentes qui s'exercent sur l'école enfantine en matière d'apprentissage (*"pas tout à fait, puisqu'une maîtresse enfantine est jugée bonne si l'enfant entre en 1P en sachant lire, écrire en liée et compter. Cela ne répond pas toujours aux attentes des maîtresses primaires. Elles aimeraient que les enfants en sachent plus"*).
(*"En respectant ce document, le fossé nous paraît beaucoup trop important entre l'école enfantine et l'école primaire"*).

11. Le document vise à apporter des précisions quant aux buts de l'école enfantine. De ce point de vue, à votre avis, le document:	SR	BE	FR	VD	VS	NE	GE	JU
- en dit trop	6	0	0	4	14	19	4	6
- convient bien	58	83	30	54	44	72	68	90
- en dit trop peu	27	17	61	26	41	4	18	0
- (non-réponses)	10	0	9	16	9	0	10	4

La formulation d'objectifs, quels qu'ils soient, peut s'en tenir à quelques généralités brièvement formulées ou, à l'autre extrême, donner lieu à des développements très détaillés. Il s'agissait par cette question de situer l'attente des intéressés, en les invitant à se prononcer sur l'option retenue par les auteurs du document.
Dans les réponses obtenues, la tendance qui se dégage est que le document en dit plutôt trop peu que trop. Mais il faut relever que, sur le plan romand, plus de la moitié des répondants estiment que le degré de précision convient bien.
Relevons quelques commentaires qui accompagnent les réponses données:

"en dit trop"
- *"trop vague"*
- *"je suis maîtresse enfantine et je tiens beaucoup à ma liberté d'action et d'expression. Je tiens à sauvegarder à tout prix la possibilité d'improvisation qui me permet de suivre mes élèves, de m'adapter librement."*
- *" ... au niveau des exemples".*
- *"ce document est idéal pour présenter toutes les possibilités de l'école enfantine, mais difficile d'appliquer à la lettre. Un choix doit être fait".*
- *"beaucoup de détails inutiles".*

"en dit trop peu"
- *"en ce qui concerne les activités langagières".*
- *"dans le domaine de l'apprentissage de la lecture".*
- *"par exemple en mathématique".*
- *"ne permet pas à la maîtresse d'être structurée, progressive".*
- *"manque de précision":*

12. Comme instrument de référence, le document vous paraît:								
- très utile	17	26	4	13	10	42	24	27
- utile	58	57	57	60	50	56	56	69
- peu utile	15	17	25	19	16	2	10	4
- inutile	6	0	11	3	22	0	2	0
- (non-réponses)	4	0	3	5	9	0	7	0

Le document est jugé utile (parfois très utile) par la grande majorité des répondants. Les commentaires permettent de situer divers aspects de l'utilité (équilibre des activités proposées aux enfants; communiquer avec les collègues, les parents, les autorités).

13. Le fait de ne pas distinguer formellement les objectifs de première enfantine et ceux de deuxième enfantine vous paraît:

	SR	BE	FR	VD	VS	NE	GE	JU
- heureux	**69**	78	53	72	50	61	82	76
- regrettable	**19**	0	9	17	45	21	15	4
- (non-réponses)	**12**	22	39	11	5	18	2	20

L'absence de distinction entre les objectifs de 1ère et de 2e enfantine est jugé positivement par une majorité des répondants. Les réserves émises à ce sujet semblent liées à l'organisation de l'école enfantine qui prévaut dans les différents cantons et aux attentes plus ou moins fortes d'une "préparation" des enfants à l'école primaire. C'est cette attente qui conduit manifestement à souhaiter la définition des objectifs précis pour la fin de la 2e année enfantine.

14. Quelle importance accordez-vous aux différentes parties du document?

a) buts généraux

	important et très important	*peu important*	*non important*	*(non-réponses)*
SR	**95**	**2**	**0**	**3**
BE	100	0	0	0
FR	100	0	0	0
VD	95	1	0	5
VS	85	7	0	8
NE	99	0	0	2
GE	100	1	0	0
JU	94	4	0	2

b) principes didactiques

	important et très important	*peu important*	*non important*	*(non-réponses)*
SR	**93**	**6**	**0**	**4**
BE	96	4	0	0
FR	87	13	0	0
VD	90	4	0	6
VS	73	13	0	5
NE	98	2	0	0
GE	97	3	0	1
JU	86	14	0	0

c) contenus par
champs d'activités

	important et très important	*peu important*	*non important*	*(non-réponses)*
SR	**95**	**9**	**12**	**7**
BE	100	0	0	0
FR	89	10	0	1
VD	87	8	0	5
VS	61	17	0	22
NE	77	0	4	18
GE	92	8	0	0
JU	96	4	0	0

d) interdisciplinarité /
suggestions d'activités

	important et très important	*peu important*	*non important*	*(non-réponses)*
SR	**59**	**22**	**14**	**7**
BE	74	26	0	0
FR	67	20	13	0
VD	46	23	25	6
VS	34	37	4	25
NE	75	25	0	0
GE	75	12	9	4
JU	85	14	0	0

Pour chacune des quatre parties du document, les répondants se sont prononcés sur l'importance accordée à son contenu. Les résultats obtenus peuvent se résumer ainsi: La partie "buts généraux" est jugée la plus importante. Les "principes didactiques" et "contenus par champs d'activités" suscitent un peu moins d'unanimité; respectivement 6% et 9% des répondants les jugent "peu importantes".

Sur la dernière partie "interdisciplinarité / suggestions d'activités", les avis se révèlent plus partagés: plus d'un tiers des répondants (36%) l'estiment "peu ou non importante".

15. Pour chacun des champs d'activités, le document présente tout d'abord les intentions pédagogiques, puis les activités de l'enfant.

Cette organisation du texte vous paraît-elle:

a) - claire

	oui	*partiellement*	*non*	*(non-réponses)*
SR	**77**	**8**	**6**	**9**
BE	87	13	0	0
FR	74	8	12	6
VD	74	7	8	12
VS	61	11	11	17
NE	98	0	0	2
GE	81	12	2	6
JU	94	2	0	4

b) - pertinente

	oui	*partiellement*	*non*	*(non-réponses)*
SR	**58**	**15**	**9**	**19**
BE	74	0	9	17
FR	53	6	30	11
VD	57	14	6	24
VS	32	19	21	28
NE	74	21	0	5
GE	72	15	2	10
JU	55	16	6	22

c) - utile

	oui	*partiellement*	*non*	*(non-réponses)*
SR	**68**	**9**	**8**	**15**
BE	91	9	0	0
FR	59	0	34	8
VD	72	4	7	17
VS	49	14	10	28
NE	60	35	0	5
GE	76	11	2	11
JU	80	2	0	18

Interrogés sur l'organisation du texte, les répondants la trouve d'abord "claire" (77%), puis "utile" (68%), et, dans une moindre mesure "pertinente" (58%).

ANNEXE

Que pensez-vous de chacune des parties du document?
Vous paraissent-elles convenir?

		SR	BE	FR	VD	VS	NE	GE	JU
Buts généraux									
	oui	**83**	100	73	85	66	97	87	96
	partiellement	**12**	0	27	10	19	3	10	4
	non	**2**	0	0	3	2	0	2	0
	(non-réponses)	**3**	0	0	2	13	0	1	0
Principes didactiques									
	oui	**77**	96	56	78	66	97	87	96
	partiellement	15	4	35	16	19	3	10	4
	non	4	0	6	4	2	0	2	0
	(non-réponses)	4	0	3	3	13	0	1	0
Activités de socialisation									
	oui	75	87	50	78	81	95	66	90
	partiellement	16	0	34	18	5	5	17	10
	non	4	0	10	1	0	0	12	0
	(non-réponses)	5	13	6	3	14	0	6	0
Activités langagières									
	oui	**54**	65	35	49	47	75	56	96
	partiellement	**26**	26	30	28	26	23	27	4
	non	**13**	0	29	16	9	0	12	0
	(non-réponses)	**7**	9	6	6	18	2	6	0
Activités artistiques									
	oui	**72**	100	44	70	86	72	67	98
	partiellement	**17**	0	25	16	9	23	29	2
	non	**5**	0	25	6	0	0	2	0
	(non-réponses)	**6**	0	6	8	13	0	2	0
Activités exploration de l'environnement									
	oui	**72**	83	68	72	71	74	65	96
	partiellement	**19**	17	26	21	15	7	22	4
	non	**5**	0	0	4	2	18	9	0
	(non-réponses)	**5**	0	6	3	12	2	4	0

Activités mathématiques

	SR	BE	FR	VD	VS	NE	GE	JU
oui	65	83	40	60	50	81	81	92
partiellement	24	17	15	35	30	2	17	8
non	5	0	35	2	0	18	1	0
(non-réponses)	6	0	10	4	19	0	2	0

Activités corporelles

oui	63	78	34	65	65	74	60	86
partiellement	23	22	55	18	10	25	27	14
non	7	0	3	11	0	0	13	0
(non-réponses)	7	0	9	7	24	2	0	0

Interdisciplinarité / suggestions de situations d'apprentissage

oui	54	70	26	51	62	72	53	84
partiellement	18	17	25	21	16	5	18	14
non	23	13	45	25	10	23	27	0
(non-réponses)	4	0	4	4	13	0	2	2

En complément à la question 14, relative à l'importance des différentes parties du document, il s'agissait ici de connaître comment chacun des chapitres du document est apprécié. Les réponses obtenues révèlent une grande analogie avec celles obtenues à la question 14. Les "buts généraux", estimés la partie la plus importante, est également celle qui convient le mieux (83% de oui).

Quatre parties sont jugées "convenir" pour les trois quarts des répondants; il s'agit des "principes didactiques", "activités de socialisation", "activités artistiques" et "activités d'exploration de l'environnement". Les deux-tiers des répondants environ se disent satisfaits des "activités mathématiques" et des "activités corporelles".

Sur deux parties du document, les avis sont plus partagés. Il s'agit des "activités langagières" et de "interdisciplinarité / suggestions de situations d'apprentissage".

Les critiques qui accompagnent les réponses données sur ces deux derniers points ne sont pas de même nature.

A propos des "activités langagières", c'est essentiellement l'argument des lacunes de ce domaine qui est à nouveau exprimé ici.

Concernant les "situations d'apprentissage" suggérées, c'est l'intérêt des exemples retenus qui est principalement mis en cause, et plus généralement la nécessité d'une telle partie.

IRDP/Recherche
Neuchâtel, juillet 1993
93.1 - ICL/JFP/egu

Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CDIP/SR+TI)

Conférence des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire (CS1)

Commission romande chargée de la redéfinition des objectifs de l'enseignement préscolaire

---

Objectifs de l'école enfantine

CONSULTATION

---

réponse individuelle [ ]

réponse de groupe [ ]

nombre de personnes dans le groupe [ ]

(1) Vous avez lu le document avec:

- beaucoup d'intérêt [ ]
- intérêt [ ]
- peu d'intérêt [ ]

(2) La lecture du document vous est parue:

- aisée [ ]
- ardue [ ]

(3) Des expressions vous sont-elles parues difficiles à comprendre ?

- oui [ ]
- non [ ]

Si oui, lesquelles par exemple :

.....

.....

.....

.....

.....

(4) Ce document donne une image de l'école enfantine dans laquelle vous vous retrouvez:

- pleinement [ ]
- partiellement [ ]
- pas vraiment [ ]

Pour quelles raisons ?

.....

.....

.....

.....

.....

(5) Par rapport à votre pratique actuelle, le document apporte-t-il des éléments nouveaux ?

- oui [ ]
- non [ ]

Si oui, sur quels points portent ces éléments nouveaux ?

.....

.....

.....

.....

.....

(6) A votre avis, le document comporte-t-il des lacunes ?

- oui [ ]
- non [ ]

Si c'est le cas, sur quels autres éléments le document devrait-il être complété ?

.....

.....

.....

.....

.....

(7) *Dans le contexte d'enseignement qui est le vôtre, êtes-vous en situation de suivre les propositions formulées dans le document ?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(8) **Le document fournit-il une bonne vue d'ensemble des visées de l'école enfantine ?**

- oui [ ]
- partiellement [ ]
- non [ ]

Commentaires éventuels :

.....

.....

.....

(9) **Donne-t-il une image adéquate du rôle de l'école enfantine ?**

- oui [ ]
- partiellement [ ]
- non [ ]

Commentaires éventuels :

.....

.....

.....

(10) **Le document contribue-t-il à favoriser un passage harmonieux entre l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire?**

- oui [ ]
- partiellement [ ]
- non [ ]

Commentaires éventuels :

.....

.....

.....

(11) **Le document vise à apporter des précisions quant au buts de l'école enfantine. De ce point de vue, à votre avis, le document:**

- en dit trop [ ]
- convient bien [ ]
- en dit trop peu [ ]

Commentaires éventuels :

.....

.....

.....

(12) Comme instrument de référence, le document vous paraît:

- très utile [ ]
- utile [ ]
- peu utile [ ]
- inutile [ ]

Commentaires éventuels :

.....

.....

.....

(13) Le fait de ne pas distinguer formellement les objectifs de première enfantine et ceux de deuxième enfantine vous paraît:

- heureux [ ]
- regrettable [ ]

Commentaires éventuels :

.....

.....

.....

(14) Quelle importance accordez-vous aux différentes parties du document ?

	important	*très important*	*peu important*	*non important*
buts généraux	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
principes didactiques	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
contenus par champs d'activités	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
interdisciplinarité / suggestions d'activités	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

(15) Pour chacun des champs d'activités, le document présente tout d'abord les intentions pédagogiques, puis les activités de l'enfant.

Cette organisation du texte vous paraît-elle :

	oui	*partiellement*	*non*
- claire	[ ]	[ ]	[ ]
- pertinente	[ ]	[ ]	[ ]
- utile	[ ]	[ ]	[ ]

	convient :	commentaires, propositions de modifications:
Buts généraux	*oui* [ ] *partiellement* [ ] *non* [ ]	
Principes didactiques	*oui* [ ] *partiellement* [ ] *non* [ ]	
Activités de socialisation	*oui* [ ] *partiellement* [ ] *non* [ ]	
Activités langagières	*oui* [ ] *partiellement* [ ] *non* [ ]	
Activités artistiques	*oui* [ ] *partiellement* [ ] *non* [ ]	
Activités exploration de l'environnement	*oui* [ ] *partiellement* [ ] *non* [ ]	
Activités mathématiques	*oui* [ ] *partiellement* [ ] *non* [ ]	
Activités corporelles	*oui* [ ] *partiellement* [ ] *non* [ ]	
Interdisciplinarité / suggestions de situations d'apprentissage	*oui* [ ] *partiellement* [ ] *non* [ ]	